

Gehlen, Norbert; Roth, Wolfgang K.; Schmitt, Guido  
**Schulische und außerschulische Sozialisation ausländischer  
Arbeiterkinder. Ein Bericht über das Freiburger Forschungsprojekt**  
*Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981) 6, S. 941-954



**Quellenangabe/ Reference:**

Gehlen, Norbert; Roth, Wolfgang K.; Schmitt, Guido: Schulische und außerschulische Sozialisation ausländischer Arbeiterkinder. Ein Bericht über das Freiburger Forschungsprojekt - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981) 6, S. 941-954 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141854 - DOI: 10.25656/01:14185

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141854>

<https://doi.org/10.25656/01:14185>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 27 – Heft 6 – Dezember 1981

## I. Essay

- GÜNTHER BITTNER      Was bedeutet „kindgemäß“? Entwicklungs- und tiefenpsychologische Gesichtspunkte zur Erziehung im Kindergarten 827

## II. Thema: Ausländerkinder in der Schule

- DIETHER HOPF      Schulprobleme der Ausländerkinder 839
- KARL-HEINZ HAGE      Verfassungsrechtliche Aspekte der Integration von Ausländern im Schulwesen 863
- HELMUT LUKESCH      Zur Situation von Ausländerkindern an deutschen Schulen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen und Hessen 879
- GEORG MARKOU      Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration. Eine empirische Untersuchung griechischer Schüler in der Bundesrepublik 893
- WERNER SCHIFFAUER      Soziale Beziehungen in zwei türkischen Freundesgruppen 911
- REIDUNN KODRAN/GABRIELE KOSCHE-NOMBAMBA/ROLAND MAIWALD/HANS MERKENS/NICOLETTE SMITS      Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Beobachtungen an Berliner Grund- und Hauptschulen 925
- NORBERT GEHLEN/WOLFGANG K. ROTH/GUIDO SCHMITT      Schulische und außerschulische Sozialisation ausländischer Arbeiterkinder. Ein Bericht über das Freiburger Forschungsprojekt 941
- CHRISTIAN PETRY      Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher 955

### III. Weiterer Beitrag

- HARALD SCHOLTZ Die Wandervogelbewegung im Zusammenhang der wilhelminischen Erziehungspolitik 963

### IV. Besprechungen

- HARALD SCHOLTZ Ottwilm Ottweiler: Die Volksschule im Nationalsozialismus 973
- HARALD SCHOLTZ Manfred Höck: Die Hilfsschule im Dritten Reich 978
- ANSELM FAUST Dietfried Krause-Vilmar (Hrsg.): Lehrerschaft, Republik und Faschismus 1918–1933 982
- ANSELM FAUST Rainer Bölling: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918–1933 984
- ANSELM FAUST Bernd Weber: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus 985
- Pädagogische Neuerscheinungen 989

#### *Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:*

Prof. Dr. Günther Bittner, Lodenstraße 22, 8702 Veitshöchheim; Dr. Anselm Faust, Heckertstraße 56, 4630 Bochum-Rumme; Dipl. Päd. Norbert Gehlen, Am Rainhof 20, 7815 Kirchzarten-Burg; Karl-Heinz Hage, Dürerstraße 10, 1000 Berlin 45; Prof. Dr. Diether Hopf, MPI für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Dipl. Päd. Reidunn Kodran, Angerburger Allee 49, 1000 Berlin 19; Gabriele Kosche-Nombamba, M. A., Bernburgerstraße 4, 1000 Berlin 61; Prof. Dr. Helmut Lukesch, Carl-Thiel-Straße 12, 8400 Regensburg; Dipl. Päd. Roland Maiwald, Knesebeckstraße 4, 1000 Berlin 12; Dr. Georg Markou, Pyrroustraße 20–22, Pagrati-Athen, Griechenland; Prof. Dr. Hans Merckens, Prierosserstraße 57, 1000 Berlin 47; Christian Petry, Heissener Straße 113b, 4300 Essen-Schönebeck; Prof. Dr. Wolfgang K. Roth, Bürgerwehrstraße 24, 7800 Freiburg; Werner Schiffauer, Boppstraße 1, 1000 Berlin 61; Guido Schmitt, Eichbergstraße 163, 7800 Freiburg; Prof. Dr. Harald Scholtz, Pfalzburger Straße 82, 1000 Berlin 15; Dipl. Päd. Nicolette Smits, Freie Universität, FB Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Ilthisstraße 7, 1000 Berlin 33.

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Dr. Reinhard Fatke, Brahmsweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1981, S. 165 f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,— + DM 4,— Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,— + DM 4,— Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,—, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 2346, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernschsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

## Schulische und außerschulische Sozialisation ausländischer Arbeiterkinder

*Ein Bericht über das Freiburger Forschungsprojekt*

### *1. Entstehung und Anlage des Projekts*

Das Freiburger Forschungsprojekt „Schulische und außerschulische Sozialisation ausländischer Arbeiterkinder“, das aus einer Arbeitsgemeinschaft von Lehrern in internationalen Vorbereitungsklassen im südbadischen Raum entstand und für die Laufzeit 1976 bis 1979 von der Stiftung Volkswagenwerk gefördert wurde, verfolgte das Ziel, die Situation von Ausländerkindern durch Intervention und Entwicklung von pädagogischen Modellen in den Bereichen Deutschunterricht in Vorbereitungsklassen, Freizeitgestaltung und Hausaufgabenhilfe, Elternarbeit/Erwachsenenbildung und Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen im Interesse von Ausländerkindern zu verbessern.

Die Zielgruppe des Projekts waren zunächst die Schüler der anfänglich einzigen internationalen Vorbereitungsklasse in Freiburg und deren Eltern. In internationalen Vorbereitungsklassen werden in Baden-Württemberg „Seiteneinsteiger“ bei 15 Wochenstunden Deutsch und 3 Wochenstunden Mathematik in ein bis maximal zwei Jahren auf den Regelunterricht vorbereitet. Mit dem Übergang dieser Schüler in Regelklassen, der Einschulung weiterer „Seiteneinsteiger“, der Gründung der Ausländerinitiative Freiburg e. V. und der Einrichtung des Ausländerzentrums weitete sich die Zielgruppe beträchtlich aus.

Bei der Problemdefinition gingen wir davon aus, daß Deutschunterricht allein nicht ausreicht, „Seiteneinsteiger“ in der Schule und in der sozialen Umwelt schnell handlungsfähig werden zu lassen. In einem umfassenden Ansatz sollten alle Sozialisationsfelder und auch die Ausbildungsinstitution Hochschule einbezogen werden: Wie soll die Ausbildung von Lehrern und Diplom-Pädagogen verändert werden, damit sie auf die veränderte Unterrichts- und Erziehungspraxis unter den Bedingungen internationaler Arbeiterwanderung vorbereitet sind?

Ein wesentliches Merkmal dieses Projekts war, daß es zugleich Forschungs- und Ausbildungszwecken diene. Es entstanden vier Projektgruppen („Schule“, „Freizeit“, „Elternarbeit/Erwachsenenbildung“ und „Pädagogenausbildung“), in denen Studierende jeweils mit einem Dozenten und einem wissenschaftlichen Mitarbeiter (halbe Stellen) zusammenarbeiteten. – Im Projektantrag schon war die Gründung einer Initiativgruppe erwogen worden. Im Projektverlauf setzte sich zunehmend die Einsicht durch, daß ein wesentliches Kriterium des Projekterfolgs in institutionellen Veränderungen zugunsten ausländischer Arbeiterkinder zu sehen sei.

## 2. Arbeitsfelder und Ergebnisse

### 2.1. Deutschunterricht in Vorbereitungsklassen – Entwicklung eines curricularen Baukastensystems

Die bei Projektbeginn verfügbaren Lehrwerke schienen uns zum Anfangsunterricht in der Zweitsprache Deutsch bei ausländischen Arbeiterkindern ungeeignet. Der größere Teil – zum Unterricht in deutschen Auslandsschulen entwickelt – orientierte sich an der Touristenrolle sowie an Lebenssituationen und Normen der Mittelschicht und funktionalisierte die Inhalte zur Vermittlung grammatischen Regelwissens. Die Erstentwicklungen für Ausländerkinder in Deutschland umgingen die spezifische Problemhaltigkeit der Kommunikationssituationen und hatten zum Teil fremdsprachendidaktisch erhebliche Mängel. Die Synchronisierung der kommunikativen und grammatischen Progression ist ein bislang ungelöstes Problem. Wir wollten ein didaktisches System entwickeln, mit dessen Hilfe der Praktiker unabhängig vom Lehrbuch oder ergänzend Unterrichtseinheiten planen, durchführen und reflektieren kann. Dabei gingen wir von mehreren Grundüberlegungen aus:

- (1) Tendenziell durchziehen alle Kommunikationssituationen Mißverständnisse, Vorurteile, Beziehungsstörungen oder Konflikte, die aus der Dominanz der deutschen Mehrheit gegenüber der ausländischen Minderheit, der „Unterschichtung“ (HOFFMANN-NOWOTNY) und der ökonomischen und politischen Abhängigkeit der unterentwickelten peripheren Regionen von den hochindustrialisierten kapitalistischen Metropolen zu erklären sind.
- (2) Der Erwerb einer Zweitsprache unterscheidet sich von dem einer Fremdsprache. Die Zweitsprache wird im Aufnahmeland erworben. Sprachmodelle stehen ständig auch außerhalb der Schule zur Verfügung. Nicht nur der Lehrer, sondern auch die anderssprachige Umwelt wirkt sanktionierend ein. Die Zweitsprache hat für den weiteren Lebenslauf – wie die Muttersprache – prägende Wirkung (vgl. REICH 1976).
- (3) Sprache und Sprechen besteht nicht vorrangig im Benennen von Dingen und Tätigkeiten (*Nominalismus*). Sprachkompetenz kann nicht hinreichend beschrieben werden als die Fähigkeit, eine unendliche Summe möglicher Sätze grammatisch einwandfrei bilden zu können (N. CHOMSKY, *generative Grammatik*). Sie wird erst beschreibbar und vermittelbar, wenn man Sprechen auch als gesellschaftliches und soziales Handeln versteht (*pragmalinguistischer Ansatz*).
- (4) Je mehr der Mensch an Selbstbewußtsein gewinnt und je kontrollierter er über seinen Intellekt verfügt, desto weniger lernt er Sprache (gerade auch eine Fremd- und Zweitsprache) naiv nur durch Nachahmung. Nach unserer Beobachtung wünschen Ausländerkinder Einsicht in grammatische Regeln, um ihre Selbstsicherheit zu erhöhen.
- (5) Gerade für die „Seiteneinsteiger“ ist der Unterricht in Vorbereitungsklassen ein gravierender Sozialisationsvorgang. Aufgrund der neuen Familiensituation, der fremden Umwelt, der fehlenden Freundschaftsbeziehungen und des Sprachverlusts sind sie oft zutiefst verstört. Anfangs bilden sich teilweise auch aggressiv-rivalisierende nationale Gruppierungen. Zusätzlich werden sie durch den an Selbständigkeit und Problemlösen orientierten Unterrichtsstil verunsichert, der ihren bisherigen Erfahrungen eines eher rigide gelenkten und auf reproduzierende Gedächtnisleistungen gerichteten Unterrichts

widerspricht. Deshalb ist nicht nur die veränderte Lebenssituation, sondern auch die veränderte Unterrichtssituation im Unterricht zu reflektieren.

Zentral in diesem Arbeitsbereich war die Entwicklung eines curricularen Baukastens und die Erarbeitung und Realisierung von Unterrichtseinheiten (SCHMITT 1980 b, c). Der *curriculare Baukasten* besteht aus verschiedenen Elementen, die zur Entwicklung von Unterrichtseinheiten in einem heuristisch-konstruktiven Verfahren zu verbinden sind:

(a) *Situationsanalyse in Stichwörtern*: Sie bietet dem Lehrer einen kategorialen und inhaltlichen Vorschlag zum Verständnis der schwierigen Lebenssituation und Identitätskrise des Ausländerkindes – als Grundorientierung auch zur Entscheidung über Themen, zur Visualisierung von Problemen und zum Verfassen von Texten.

Die Lebenssituation wird aufgegliedert in die Situationsfelder „Familie (in Umbruchsituation)“, „deutsche Schule“, „deutsche Alltagswelt“ und „(zukünftige) Arbeitssituation“, in und zwischen denen die *Probleme* der Ausländerkinder in ihren unterschiedlichen *Rollen* zu erschließen sind. Die *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* (verachtete Arbeit der Eltern, rechtliche Unsicherheit, politische Sprachlosigkeit, soziale Diskriminierung) wirken sich auch in den einzelnen Situationsfeldern aus.

(b) *Orientierung an den allgemeinen Lernzielen Handlungsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit (Zweisprachigkeit) und Reflexionsfähigkeit*: Diese dienen, bezogen auf die Situationsanalyse, als Suchinstrumente zum Auffinden konkreter Lernziele; auf den Unterricht bezogen, zur Planung und Reflexion. Sie sind zugleich eine pädagogische Explikation des sonst häufig nur sozialpolitisch-defensiv verwendeten Integrationsbegriffs.

Wie deutsche müssen sich auch Ausländerkinder eine allgemeine Handlungsfähigkeit aneignen. Ihre besondere *Handlungsfähigkeit* muß darüber hinaus beispielsweise darin bestehen, Vorurteile zu problematisieren, selbstbewußt Informationen einzuholen, Ausländerdeutsch bei Deutschen zurückzuweisen und Solidarverhalten zu erbitten. Zur Vermittlung und Bewältigung der Konflikte zwischen zwei unterschiedlichen Gesellschaften, Lebenswelten, Kulturen und Sprachen benötigen sie die kommunikative Kompetenz koordinierter *Zweisprachigkeit*. Um rationale Entscheidungen für ihre Zukunft zu treffen, individuelle Probleme im historisch-sozioökonomischen Kontext und im Vergleich zwischen Herkunftsland und Bundesrepublik durchschauen und Kommunikationsstrategien situativ anwenden zu können, müssen sie über ein erhebliches Maß an Reflexionsfähigkeit verfügen. Da die Kompetenzbereiche dialektisch miteinander vermittelt sind, bewirkt Lernzuwachs in einem tendenziell immer auch Lernzuwachs in den beiden anderen Bereichen.

(c) *Themenkatalog für Unterrichtseinheiten*: Er wurde mit Hilfe der allgemeinen Lernziele und der Situationsanalyse unter Berücksichtigung relevanter Kommunikationssituationen und Sprachanlässe aufgestellt, ist aber, da nicht streng logisch deduzierbar, als variabel zu betrachten.

Die Folge der Themen ist in erster Linie begründbar unter dem Aspekt der Orientierung und des Hinwachsens in die neue soziale Umwelt („Kennenlernen“, „In der neuen Schule“, „Wir lernen Freiburg kennen“, „Post“ usw.), unter sachunterrichtlichem Aspekt (z. B. physikalische Phänomene am Thema „Winter“) und unter sozialisatorischem Aspekt (z. B. „Warum sind unsere Eltern so streng?“). Erst in zweiter Linie wird sie im Hinblick auf die grammatische Progression diskutiert.

(d) *Pragmalinguistische Bestimmung von Kommunikationssituationen*: Vereinfachend gesagt, äußern sich Menschen in bestimmten *Kommunikationssituationen* in bestimmten *Rollen* zu eingrenzbaaren *Themen* mit typischen *Intentionen* und typisierbaren *Sprechstrategien*. Mit diesen pragmalinguistischen Kategorien lassen sich über die Situationsanalyse,

Lernziel- und Themenbestimmung für Ausländerkinder problematische Kommunikationskonstellationen ausmachen.

In der Unterrichtseinheit „Post“ bestätigten die Schüler die Relevanz der Kommunikationssituationen „Briefträger an der Wohnungstür und Ali“, „Abholschalter“ und „Ein Ferngespräch nach Ankara, bitte!“ – Mit Hilfe der pragmatischen Kategorien kann der Lehrer relevante Textsorten finden und mögliche Dialoge konstruieren.

(e) *Grammatikleitfaden*: Es wurde ein Tableau erarbeitet, in dem eine mögliche grammatische Progression dargestellt wird. Die Entscheidung über eine zeitliche Abfolge bei der Thematisierung grammatischer Phänomene wurde nach Erwägung von deren Funktionalität, Häufigkeit in der Sprachverwendung und möglichen Schwierigkeiten beim Spracherwerb gefällt – zunächst von der Zielsprache Deutsch aus gedacht.

Ausgehend vom Drei-Glied-Satz, werden Verbs- und Nomenteile allmählich erweitert (z. B. Präsens-Perfekt-Passiv; Singular/Plural des Nomen-Nominativ/Akkusativ-Adjektiv-Präpositionen/Dativ/Akkusativ; Wortstellung in Aussage- und Fragesätzen, Negation, Nebensätze). Nach dem Kriterium der Funktionalität und Häufigkeit muß das Perfekt beispielsweise verhältnismäßig früh eingeführt werden. Mit dem Blick auf die mündliche Kommunikation kann das Präteritum zunächst vernachlässigt werden, im Hinblick auf das Lesen von Texten (Lehrbüchern!) kann dennoch nicht darauf verzichtet werden. Für die Perfektbildung müssen die Formen von „sein“ und „haben“ bekannt sein.

(f) *Merkmal-Liste Ausländerdeutsch*: Mit Hilfe dieser Zusammenstellung typischer Simplifizierungen und Übergeneralisierung, die Ausländer beim Erlernen der deutschen Sprache vornehmen, können sich Lehrer einmal für die „Fehler“-Wahrnehmung sensibilisieren. Zum anderen kann die Liste bei der Erfindung von Texten im Ausländerdeutsch beitragen.

Wenn wir das Ausländerdeutsch auch als ein intelligentes Ergebnis ungesteuerten Zweisprachenerwerbs betrachten, so müssen Ausländerkinder doch zur Überwindung dieser Spracherwerbsstufe in Richtung Normdeutsch motiviert werden, um im Gesprächspartner (Lehrer in der Regelklasse!) positive (Intelligenz-)Wahrnehmungen auszulösen. Dazu dienen uns bisweilen Texte im Ausländerdeutsch, an denen die benachteiligenden Wirkungen dieser Sprachform reflektiert und die in Normdeutsch „übersetzt“ werden.

(g) *Verlaufsschema typischer Unterrichtssituationen*: Idealtypisch beginnt eine Unterrichtseinheit (1) mit der Visualisierung oder Simulierung von Problem- bzw. Kommunikationssituationen und freien Äußerungen der Schüler. Es wird dazu (2) ein referentieller Text mit besonderer Unterstützung des Lehrers produziert. Es folgt (3) die Wortschatzarbeit, gegebenenfalls (4) eine „sachunterrichtliche Schleife“. (5) Ein Dialog wird mit Hilfe von Dialogtabellen erstellt (Was kann jede Person sagen?) und zum ersten Mal erspielt. (6) Gegebenenfalls kann dann ein Text im Ausländerdeutsch bearbeitet werden. (7) In einer „grammatischen Schleife“ werden grammatische Regularitäten reflektiert und geübt. (8) Im weiteren werden Texte gelesen und Dialoge im Rollenspiel erspielt. Schließlich wird (9) mit den Schülern die Unterrichtseinheit reflektiert.

(h) *Standards des Lehrerverhaltens*: Im Unterricht orientiert sich der Lehrer nicht nur an Lernzielen, sondern auch an Verhaltensstandards. Diese können sich auf die Kommunikation im Unterricht (z. B. Vergleiche zum Leben im Herkunftsland ziehen lassen), auf die Förderung bilingualer Kompetenz (z. B. Muttersprache unter bestimmten Umständen als Verständigungsmittel akzeptieren) und auf die Reflexion des Lehrers selbst beziehen (z. B. Probleme und Konflikte im gesellschaftlichen Zusammenhang sehen).



Dieser curriculare Baukasten stellt den Versuch dar, ROBINSONS Curriculumtheorie (1971), FREIRES problemformulierende Methode (1973, 1974), die situationsanalytische Ableitung von Lernzielen nach dem Konzept der Hessischen Curriculumkommission (HARTWIG 1971), das Konzept des Offenen Curriculum (BRÜGELMANN 1972) und das der Pragmalinguistik (z. B. MAAS/WUNDERLICH 1972; PIEPHO 1974) zu verbinden.

Im Verlauf der Arbeit der Projektgruppe „Schule“ plante die Projektgruppe zusammen mit der Lehrerin Woche für Woche Unterricht, nahmen Studierende beobachtend am Unterricht teil, absolvierten Studierende Einführungs- und fachdidaktische Praktika, wurden Unterrichtsmodelle entwickelt, wurde der Unterricht zunächst punktuell und im Schuljahr 1977/78 nahezu lückenlos beobachtet und protokolliert, beteiligten sich Mitglieder der Schulgruppe an Familiennachmittagen und Ferienlagern und versuchte die Projektgruppe ein Konzept schulbezogener Elternarbeit zu entwickeln.

## 2.2. Freizeitpädagogik

In enger Absprache mit der „Schulgruppe“ entwickelte auch die Projektgruppe „Freizeit“ ihr Konzept und ihre Arbeit. Vier Leitgedanken waren dabei bestimmend:

(1) Die Förderung ethnischer Minderheiten kann nur gelingen, wenn eine Bereitschaft zur Integration sowohl seitens der aufnehmenden Gesellschaft als auch seitens der Migranten selbst besteht (siehe dazu die vielfältigen Modelle zum Prozeß der Integration, kritisch gesichtet bei ESSER [1979, 1980] und WITTMANN [1980]). Auf seiten der Migranten ergibt sich diese Bereitschaft nur dann zwangsläufig, wenn sich das Insgesamt ihrer Erfahrungen in der neuen Umwelt positiv gestaltet und die Möglichkeiten zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse auf allen wichtigen Ebenen bestehen (siehe dazu die Bedürfnishierarchie nach A. MASLOW). Die neue Umgebung muß sich als „Lebensraum“ im Sinne K. LEWINS erweisen, bevor das Individuum sich darauf einzulassen bereit ist. Der außerschulischen Zeit kommt in diesem Rahmen sowohl von ihrem Umfang als auch von ihrem Gewicht her eine kaum zu überschätzende Bedeutung zu: Was für Kinder und Jugendliche „Lebensraum“ ist, Sich-Wohlfühlen und Bedürfnisbefriedigung bedeutet, geht weit über das hinaus, was ihnen in der Schule geboten und möglich ist.

(2) Persönliche und positive Beziehungen insbesondere zu Gleichaltrigen motivieren das Erlernen der neuen Sprache entscheidend, so wie negative Erfahrungen den Sprachlernprozeß demotivieren, zur Segregation und zum Mißerfolg in der Schule führen. Ihr Gebrauch muß als sinnvolles oder gar notwendiges Mittel zur Befriedigung verschiedener Bedürfnisse, insbesondere des Kontakt- und Kommunikationsbedürfnisses, der Selbstdarstellung und der Selbstverwirklichung unmittelbar erfahren werden. Dies vermag die Schule mit ihren nur mittelbaren Bezügen zur Lebenswelt der Schüler und in der ihr eigenen Organisationsform nicht zu leisten.

(3) Darüber hinaus erfaßt Schule nur einen kleinen Teil der zum Einleben notwendigen Aspekte (vorwiegend kognitive) und Inhalte (vorwiegend kulturell-traditionelle und berufsqualifizierende), während emotionale und Handlungsaspekte weitgehend ausfallen und vom Inhaltlichen die spezifische Erlebniswelt von Kindern und Jugendlichen, persönliche und Reifungsprobleme, individuelle Interessen und Fähigkeiten kaum berücksichtigt werden (können). Eine breite und komplexe Umgangserfahrung ist aber die entscheidende Basis für Individuation und Sozialisation allgemein und für die

kognitive und Sprachentwicklung ganz speziell, da sich nur auf solchen Umgangs- und anschaulichen Erfahrungen Abstraktion, Symbolisierung und Begriffsbildung ergeben (BRUNER et al. 1971; PIAGET 1981).

(4) Die in den verschiedenen Bereichen (Familie, Freizeit, Schule) gemachten Erfahrungen fließen im Individuum zusammen und müssen zu einem einheitlichen Konzept verbunden werden. Sind diese Erlebnisbereiche aber – wie bei Ausländerkindern – sehr heterogen, so kann eine Integration auf ein stimmiges Lebenskonzept, auf Identitätsfindung (ERIKSON 1971) und Entwicklung einer „voll funktionierenden Persönlichkeit“ (ROGERS 1973) hin kaum gelingen. Der Freizeitpädagoge hat aufgrund seiner Möglichkeiten die Chance und Aufgabe, therapeutisch integrierend, erlebnisverarbeitend und persönlichkeitsfördernd zu wirken.

Aufgrund der hier nur grob umrissenen Analyse haben wir inhaltliche und organisatorische Modelle zu folgenden Freizeitformen entwickelt:

(a) *Nationale und internationale Kleingruppen* sind vor allem für die erst kurz in der Bundesrepublik weilenden Kinder und insbesondere Jugendlichen nötig, damit sie die zahlreichen und überwältigenden Erfahrungen austauschen und auch unter sich verarbeiten können. Als ‚Betreuer‘ ist hier ein aufgeklärter Angehöriger ihrer Nationalität nötig, der diese neuen Erfahrungen zu erläutern weiß und der bei der Einordnung dieser Erfahrungen in ihre Verstehens- und Denkmuster ebenso behilflich ist wie bei der Modifikation dieser Muster selbst. – Internationale Kleingruppen lassen Deutsch zur Umgangssprache werden, weil sie als einzige von allen verstanden wird. Die bei Erwachsenen häufig beobachteten nationalen oder politischen Gegensätze werden hier überbrückt und für eine internationale Erziehung fruchtbar gemacht. Für den Ablauf haben wir ein Phasenmodell entwickelt, das zwar nicht als unveränderliches Konzept anzusehen ist, wohl aber als Rahmenplan mit einer gewissen immanenten Entfaltungslogik: (1) Motivierung, Spaß, Kennenlernen; (2) Gruppenbildung, Aufbau personaler Beziehungen; (3) Aufarbeitung von individuellen und Gruppenkonflikten; (4) Entfaltung der Individualität im Spannungsfeld von Selbst- und Wunschbild; (5) Entwicklung individueller und gruppenbezogener Zukunftsperspektiven; (6) Solidarisches Handeln, gezielte Beschäftigungen, um die Zukunftsperspektiven realisieren zu können; (7) Ablösung vom Leader, Selbständigkeit der Gruppe und des einzelnen. (Näheres dazu bei ROTH 1980.)

(b) Solche Freizeitaktivitäten lassen sich gut im Anschluß an täglich oder zumindest mehrmals wöchentlich stattfindende *Hausaufgabenhilfen* anbieten. Diese Hilfen wurden bei unserer Arbeit immer wichtiger, weil sie eine entscheidende Grundlage dafür bilden, daß die Ausländerkinder in der Schule überhaupt erfolgreich sein können. Nur dort läßt sich der Teufelskreis durchbrechen, in den sie aufgrund der schulischen Mißerfolge geraten.

(c) Als Anlaufstelle für eine größere Zielgruppe (z.B. eine Schule) haben wir *offene Angebote* (internationale Großgruppen) ausprobiert und dafür ebenfalls Materialien und Konzeptionen entwickelt. Neben erheblichen Nachteilen gegenüber den Kleingruppen haben sie den Vorteil, daß auch solche Kinder/Jugendliche erreicht werden, die die Intimität und Regelmäßigkeit geschlossener Gruppen fürchten. Aus solchen Angeboten heraus aber lassen sich kleinere und stabilere Gruppen bilden.

(d) Damit die ausländischen Kinder und Jugendlichen auch die übrigen Freizeit- und Bildungseinrichtungen ihrer Wohngemeinde kennen- und zu nutzen lernen, führten wir im Rahmen der Groß- als auch der Kleingruppen *Erkundungsprogramme* durch.

(e) Mehrfach haben wir *internationale Ferienlager* – jeweils für 10 Tage – durchgeführt. Sie brachten den Teilnehmern neben viel Spaß vielfältige Erfahrungen, ein intensives Einleben in unsere Gewohnheiten, über Interviews, Filmwerkstatt, pädagogische Einzel- und Gruppengespräche und zahlreiche gemeinsame Aktionen zahlreiche und kräftige Anstöße zur Integration, Sozialisation und Individuation, die noch Monate danach deutlich spürbar waren.

### 2.3. Elternarbeit und Erwachsenenbildung

Im Projektantrag war dieser Bereich sehr weit beschrieben worden. Zum einen sollten mit den Eltern der Schüler in Vorbereitungsklassen die psychischen, Schul- und Erziehungsprobleme reflektiert werden. Zum anderen sollte eine Initiativgruppe zur Einrichtung einer zentralen Begegnungsstätte gegründet werden. Es zeigte sich bald, daß schulbezogene systematische Elternarbeit aus der Arbeit der „Schulgruppe“ nicht ausgegrenzt werden konnte. Die Mitarbeiter der „Erwachsenengruppe“ konnten sich den Eltern gegenüber nicht legitimieren, weil ihnen die konkreten schulischen Erfahrungen und Informationen über die Kinder fehlten. – Konzeption und Aktivitäten der „Erwachsenengruppe“ und die Gründung der Ausländerinitiative Freiburg e. V. sowie des Ausländerzentrums sind den andernorts gemachten Erfahrungen von Initiativgruppen sehr ähnlich (Familiennachmittage, kulturelle Veranstaltungen, Frauengruppe, Beratung, Sprachkurse u. a.)

In systematischer Elternarbeit sah die Schulgruppe von Anfang an eine wesentliche Stütze für den Deutschunterricht. Ausgehend von der Erwägung, daß einerseits die ausländischen Schüler Kommunikations-, Reflexions- und Handlungskompetenz um so schneller erwürben, je mehr sie dabei von ihren Eltern unterstützt würden, andererseits aber viele hemmende Faktoren in der Regel zunächst eine solche elterliche Unterstützung erschweren, bestand das pädagogische *Forschungsinteresse*, das unsere mehrjährigen praktischen Versuche im Bereich der Elternarbeit inspirierte, darin, zu klären, wie eine Elternarbeit aussehen muß, die (a) die ausländischen Eltern befähigt, zu aktiven Lern- und Integrationshelfern für ihre Kinder zu werden; (b) zu einer immer besseren Orientierung des Unterrichts auf die Probleme der ausländischen Schüler beiträgt; (c) die ausländischen Eltern zur Reflexion und Bewußtmachung der eigenen Umbruchsituation und der ‚bikulturellen‘ Situation ihrer Kinder anregt; (d) die Eltern zur aktiven Wahrnehmung der Rechte ihrer Kinder animiert; (e) die Eltern als Gruppe stabilisiert und zur gemeinschaftlichen Kontaktaufnahme und Aktion ‚nach außen‘ befähigt.

Neben dem Globalziel „Ausländische Eltern sollen Integrationshelfer ihrer Kinder werden“ kristallisierten sich in der Praxis die Teilziele „unterrichtsbezogene Kooperation“, „Elternbildung“, „politische Bildung“ und „Entwicklung positiver sozialer Beziehungen“ heraus.

Erstes Ziel unserer Elternarbeit war die gegenseitige Information, Verständigung und Kooperation von Eltern und Lehrern in bezug auf den Unterricht. Hierzu gehört die Auseinandersetzung über die Unterrichtskonzeption, die Information über Unterrichtsplanung und -ablauf sowie gemeinsame Unterrichtsreflexion, aber nach Möglichkeit auch die punktuelle Einbeziehung der Eltern in den Unterricht.

Eine zweite Aufgabe liegt in der ‚Elternbildung‘, verstanden als gemeinsame Reflexion von Eltern und Lehrern von Ausländerkindern über ihr jeweiliges Erziehungsverhalten, über die schwierige Situation und die Entwicklung der Kinder, über Möglichkeiten koordinierter Förderung und Einwirkung.

Elternarbeit muß schulische Probleme, die nicht mehr innerschulisch zu lösen sind, auf den gesellschaftlichen Bedingungs Zusammenhang hin befragen, muß nach der gesellschaftlichen Funktion von Schule und nach Handlungsmöglichkeiten fragen, die über den Rahmen des Schulbetriebs hinausgehen. Die ausländischen Eltern müssen zur Wahrnehmung der Interessen ihrer Kinder befähigt werden (wobei „Wahrnehmung“ im doppelten Sinne von Erkennen und Handeln gemeint

ist). Diese Komponente der Elternarbeit bezeichnen wir – in Anlehnung an GIESECKE (1973a, b) und NEGt (1971) – als politische Bildung.

Ziel der Elternarbeit und zugleich ein gemeinsames Element der bisher genannten Punkte ist schließlich die Entwicklung positiver sozialer Beziehungen der Eltern untereinander sowie zwischen Eltern und Lehrern. Damit sind Prozesse gemeint wie: sich kennenlernen, Vertrauen gewinnen, den Nutzen des kollektiven Austauschs erkennen, Gruppenbewußtsein entwickeln, zusammenarbeiten und Arbeit aufteilen, Solidarität erfahren, Geselligkeit pflegen.

Aus unseren vielfältigen Erfahrungen im Bemühen um diese Ziele können hier nur einige wenige Ergebnisse festgehalten werden (vgl. auch GEHLEN 1980).

(a) *Unterrichtsbezogene Kooperation mit dem Lehrer – Ausländische Eltern sind interessiert, aber zugleich überfordert:* Bei der Mehrheit der ausländischen Eltern ist das Interesse am Schulunterricht nach unserem Eindruck im Vergleich zu deutschen Arbeitereltern überdurchschnittlich groß: es handelt sich um eine besonders aktive, mobile und meist aufstiegsorientierte Bevölkerungsgruppe. Es gibt natürlich auch solche Eltern, die aufgrund des geringeren Stellenwerts von Schulbildung in den Herkunftsländern (genauer: -regionen) eher Desinteresse zeigen und für die Schule eine fremde, undurchschaubare Instanz bleibt. Eine echte Auseinandersetzung über *didaktische* Fragen, soweit sie von uns gesucht wurde, kam kaum zustande. Andererseits äußerten einige Eltern vehement ihre sprachdidaktischen Vorstellungen, als sie sich gegen die Behandlung von Themen wie „Warum sind unsere Eltern so streng?“ und „Wie Ausländer in Deutschland leben“ wandten und meinten, die Kinder sollten lieber Deutsch lernen an Sätzen wie „Die Sonne scheint. Die Blumen sind gelb. . .“. So gelang es auch nur in Einzelfällen, Eltern als (häusliche) Lernhelfer im Sinne unserer Konzeption zu gewinnen (bewußtes Deutschsprechen in der Familie, Übertragung gezielter Aufträge an die Kinder, gemeinsames Erarbeiten von Texten, bewußtes Zusammenführen mit deutschen Kindern). Im großen und ganzen beschränkte sich somit die Mitarbeit der Eltern am Unterricht auf die mehrmals mit Erfolg durchgeführte Auswahl, Gewichtung und Erörterung von Unterrichtsthemen.

(b) *Elternarbeit als Reflexion über Sozialisation – Konflikte mit den Normen der Herkunftsgesellschaft sind unvermeidlich:* Bei Hausbesuchen, aber auch bei Elternversammlungen kamen die Eltern von sich aus sehr schnell auf Fragen der Entwicklung ihrer Kinder zu sprechen. Sie hatten ihre Kinder meist sehr gut beobachtet und sich auch schon klargemacht, in welchen Punkten sie besonders gefördert werden mußten. Ursachen für Probleme suchten sie allerdings weniger in objektiven Umständen, sondern eher bei sich oder den Kindern selbst. Selten werden dabei allerdings hergebrachte, dem ‚pädagogischen Klima‘ in unserer Gesellschaft nicht mehr entsprechende Erziehungspraktiken in Frage gestellt oder gar verändert. (Ein Vater berichtete, daß seine Tochter große Angst vor dem Zahnarzt gehabt habe und er sie auf dem Weg dorthin mehrmals geschlagen habe, bis sie ihre Angst nicht mehr äußerte. Das Kind machte in der Schule einen sehr verschüchterten, ich-schwachen Eindruck.) Im Interesse der Kinder kann man nicht umhin, mit den Eltern in einen offenen Dialog über ihre Erziehungsvorstellungen einzutreten, deren historisch-gesellschaftliche Bedingtheit aufzuklären und Alternativen aufzuzeigen.

(c) *Politische Bildung als Befähigung zum Wahrnehmen eigener Interessen – Gute Ansätze versiegten mangels didaktischer Aufbereitung:* Wenn politische Bildung am Elternabend

zunächst als ‚aufgesetzte‘ Zielgebung erscheinen mag, so bestätigten die Projekterfahrungen die Legitimität dieses Ansatzes. Ob es um die Überfüllung der Vorbereitungsklasse, um drohende Versetzung der Lehrerin, um fehlenden Mathematikunterricht ging – dann reichten pädagogische Maßnahmen nicht mehr aus, und dann erreichte das Engagement der Eltern immer seinen Höhepunkt. Es handelte sich um elementare, unmittelbar einsichtige Notstände, und entsprechende Interventionen waren für Eltern leichter zu bewältigen als die Veränderung etwa des eigenen Erziehungsverhaltens. Im Bemühen, die Eltern nicht etwa politisch zu instrumentalisieren, versuchten die Mitarbeiter der Projektgruppe, die jeweiligen Konflikte eher in Grenzen zu halten. Dies hemmte auch die Aufarbeitung im Sinne politischer Bildung. Konzeptioneller Bezugspunkt blieb aber in dieser Hinsicht die Methode der politischen Alphabetisierung nach FREIRE.

(d) *Entwicklung stabiler Beziehungen – Ein schlecht besuchter Elternabend sollte nicht entmutigen:* Die Teilnehmerzahlen von Elternabenden, Familiennachmittagen und anderen gemeinsamen Aktivitäten sind zwar ein wichtiger, aber nicht der einzige Gradmesser für gelungene Elternarbeit. Gründe für die zum Teil sehr geringe Beteiligung liegen neben Distanz zur Institution Schule, häuslich-familiären Belastungen und anderen bei vielen ausländischen Familien auch in einer stark individualistischen Orientierung bei der Lösung von Problemen. Dies steht nur scheinbar im Widerspruch zu dem vergleichsweise hohen Stellenwert von geselligen Veranstaltungen: Geselligkeit ist ja nicht an sich schon ‚politisierend‘ im Sinne des gemeinsamen Handelns für gemeinsame Interessen. Die individualistische Tendenz kann so stark sein, daß der Lehrer jegliche gemeinsame Aktivität zugunsten von Hausbesuchen aufzugeben geneigt ist. Die Projektgruppe hielt trotz negativer Erfahrungen an der Orientierung auf die Entwicklung stabiler sozialer Beziehungen fest, weil die meisten Probleme ausländischer Familien auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen und gemeinsam besser zu lösen sind, weil der Verzicht auf diese Zielperspektive auch die Erreichung der übrigen Ziele beeinträchtigt hätte und weil der auf sich gestellte Lehrer eine ganz auf Einzelgespräche ausgerichtete Elternarbeit kaum bewältigen kann.

Neben diesen Erkenntnissen mehr grundsätzlicher Natur erbrachte die Arbeit der Projektgruppe eine Reihe von praktischen Empfehlungen, Hinweisen und Anregungen zur Vorbereitung und kommunikationsfreundlichen Gestaltung von Elternabenden, zur Verbindung von Problemdiskussion und geselligen Anteilen bei Familiennachmittagen, zur Nutzung von Hausbesuchen für eine schulorientierte Unterrichtsplanung, zur Verknüpfung dieser Aktivitäten zu einer kontinuierlichen Zusammenarbeit mit den Eltern über das Schuljahr hinweg, zu verschiedenen Methoden der Aktivierung der Eltern und zur Lösung des Verständigungsproblems bei mangelnden Sprachkenntnissen. – Es bleibt zu ergänzen, daß die Projektgruppe die Eltern von Anfang an über den Gesamtzusammenhang und über den Sinn einzelner Maßnahmen informierte und damit versuchte, sie nicht zu Objekten, sondern zu Partnern ihrer Forschungs- und Entwicklungsarbeit werden zu lassen.

#### 2.4. Ausbildung von Lehrern und Diplom-Pädagogen – Schwierigkeiten der Projektgruppe und Entwicklung eines Studienschwerpunkts ‚Ausländerpädagogik‘

Die Projektgruppe „Pädagogenausbildung“ sollte der Frage nachgehen, wie eine Ausbildung von Lehrern und Diplom-Pädagogen im Sinne der Handlungsforschung möglich ist.

Den Verlauf des gesamten Projekts sollte sie hinsichtlich der Realisierung dieses Forschungskonzepts kritisch begleiten. Deswegen sollten die Mitglieder in einem der anderen Arbeitsbereiche mitarbeiten. Ein Ausbildungscurriculum sollte entworfen werden, das später zu erproben gewesen wäre.

Daß sich diese Projektgruppe nach einem Jahr auflöste, hat mehrere Ursachen: Die Mitarbeiter waren durch die Mitarbeit in anderen Projektgruppen zeitlich überlastet; die Gruppe als solche fand kein konkretes Praxisfeld, konnte sich also aus einem konkreten Handlungsdruck heraus nicht motivieren; durch die ausschließlich forschungslogische und selbstreflexive Aufgabenstellung waren die Studierenden sowohl emotional als auch vom Ausbildungsstand her überfordert; die Vorstellung, eine Projektgruppe zum „methodischen Über-Ich“ des Gesamtprojekts zu machen, erscheint nachträglich schon im Ansatz unrealisierbar: Es entsteht eine Theorie-Praxis-Trennung zwischen den Projektgruppen selbst, die dem Konzept von Handlungsforschung gerade widerspricht.

Aus den Erfahrungen des Projekts und unter Einbeziehung auch andernorts angestellter konzeptioneller Überlegungen (vgl. HOHMANN 1976; MENK 1979) entwickelte einer der Projektleiter die Konzeption eines *Studienschwerpunkts* ‚Ausländerpädagogik‘ innerhalb des Studiums für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (vgl. SCHMITT 1980a).

### 3. Forschungslogische und gruppendynamische Probleme

Forschungslogische und gruppendynamische Probleme ergaben sich (a) aus der Komplexität des Forschungsvorhabens, (b) hinsichtlich der Realisierung des Handlungskonzepts und (c) aufgrund der Verbindung von Forschen und Lernen bei einer traditionellen Studienorganisation.

*Zu (a):* Mit den Arbeitsbereichen: Deutschunterricht in Vorbereitungsklassen, Freizeitgestaltung, Elternarbeit von der Schule aus, Erwachsenenbildung und Pädagogenausbildung, war das Projekt sehr komplex angelegt. So notwendig Interventionen, Entwicklung pädagogischer Modelle und institutionelle Veränderungen für Ausländerkinder sind, so problematisch gestaltete sich die Abstimmung und Kooperation zwischen den einzelnen Arbeitsbereichen. Besondere Schwierigkeiten stellte die Vermittlung von Praxiserfahrungen gegenüber den jeweils anderen Projektgruppen und die Konsens- und Entscheidungsfindung konzeptioneller Art dar. Sie gelang im Projektplenum und in Wochenendseminaren über gegenseitige Information hinaus nur, wenn an konkreten Beispielen, Fällen und Erfahrungsberichten Forschungsprobleme und Handlungsmöglichkeiten erörtert wurden.

*Zu (b):* „Schulgruppe“ und „Freizeitgruppe“ hatten schon lange vor dem offiziellen Projektbeginn mit der Arbeit begonnen. „Erwachsenen-“ und „Pädagogengruppe“ mußten in der Anfangsphase des Projekts erst noch ihr Praxisfeld definieren. Zwar wurde das Handlungsforschungskonzept zu Projektbeginn diskutiert, eine Einigung auf Verfahrensregeln wurde jedoch nicht erzielt. Der wissenschaftliche Anspruch wurde im Verlauf des Projekts reduziert: Die Forschungstätigkeit wurde schließlich als Beobachtung, Reflexion und Theoretisierung der Praxis definiert.

Dies ist u.a. folgendermaßen zu erklären: Die leitenden Hochschullehrer waren zum Teil – verständlich aus ihrer wissenschaftlichen Sozialisation – noch skeptisch gegenüber dem diskursorientierten Handlungsforschungskonzept. Hinzu kam eine zeitliche Überlastung. Die Studierenden waren mehr an Praxiserfahrungen interessiert. Die wissenschaftlichen Mitarbeiter konnten mit ihren

halben Stellen diese intensive Kommunikations- und Dokumentationsstätigkeit nicht leisten. Und aufgrund der Sprachproblematik bei Ausländern ergeben sich gerade hinsichtlich der Durchführung von Diskursen erhebliche Schwierigkeiten.

*Zu (c):* In diesem praxisorientierten Forschungsprojekt, in dem Studierende, wissenschaftliche Mitarbeiter und Hochschullehrer/Projektleiter als Lernende, Forschende und Handelnde tendenziell gleichberechtigt zusammenarbeiteten, ergaben sich, gruppendynamisch gesehen, Probleme, die aus der Verunsicherung der Hochschullehrer- und Studentenrolle, der Diskrepanz zwischen beanspruchten und tatsächlichen Kompetenzen (Hochschullehrer) und vorhandenen und notwendigen Kompetenzen (Studierende) und gegenseitigen konfligierenden Interessenzuschreibungen und Wahrnehmungen zu erklären sind. So vermuteten Studierende bei den Hochschullehrern zum Teil vorrangig Interesse an Publikation und wissenschaftlicher Qualifikation anstelle von Veränderungen zugunsten von Ausländerkindern.

Bei dem Versuch, Forschen und Handeln im Projektstudium zu verbinden, zeigte sich, daß auch diese Lernform von Studierenden *und* Hochschullehrern erst noch erlernt werden muß. Darüber hinaus steht dieser Lernform die traditionelle Studienorganisation entgegen. Studierende können im Praxisfeld Schule am Vormittag nicht tätig sein, wenn sie zu dieser Zeit für sie ausbildungsrelevante Lehrveranstaltungen besuchen müssen.

#### *4. Institutionelle Veränderungen*

Der wissenschaftliche und praktische Ertrag des Freiburger Forschungsprojekts, der an anderer Stelle (ROTH/SCHMITT 1981) ausführlicher dargestellt wird, ist vor allem in der Erarbeitung von Modellen für den Deutschunterricht, der Freizeitgestaltung mit Ausländerkindern und der schulbezogenen Elternarbeit und der Dokumentation von Erfahrungen in der Erwachsenenbildung zu sehen. Hinsichtlich des Projektziels „Erforschung und Verbesserung von Sozialisationsbedingungen, Erziehung und Unterricht von ausländischen Arbeiterkindern“ verdienen die institutionellen Veränderungen besonderes Interesse. Die Unterschiede der Handlungsforschung gegenüber traditioneller empirischer Sozialforschung werden in der vorliegenden Literatur vor allem darin gesehen, daß der Forscher sich als Handelnder versteht, der in ein gesellschaftliches Feld eingreift, daß die Betroffenen in die Untersuchungspraxis aktiv und aktivierend einbezogen werden und daß der Kommunikation und dem Diskurs, dem Lernen und der Bewußtseinsbildung der Betroffenen *und* Forscher besondere Bedeutung beigemessen wird.

Das Problem sozialer Innovation wird nur vereinzelt thematisiert (z. B. *Fair-Weathers Modell*, in HAAG et al. 1972, S. 47f.). Das mag daran liegen, daß das Paradigma der Handlungsforschung in der Bundesrepublik vor allem für die Curriculumentwicklung und die sozialpädagogische Praxis übernommen und diskutiert worden ist (HAAG et al. 1972; HEINZE et al. 1975; KLAFFKI 1973; MOSER 1975).

Forschung als gesellschaftliches Handeln und Erforschung gesellschaftlichen Handelns muß sich auf die Möglichkeit und den Prozeß institutioneller Veränderungen aber gerade deswegen beziehen, weil die Institutionen einmal die das Individuum überdauernden und übersteigenden gesellschaftlichen Strukturen ausmachen und weil neue Institutionen Ausdruck und Voraussetzung für neues gesellschaftliches Bewußtsein sind. Ein wesentli-

ches Handlungs- und Lernziel für Forscher und Betroffene innerhalb eines Handlungsforschungsprojekts ist dann institutionell innovatorisches Handeln und die Reflexion seiner Bedingungen und Veränderungen.

(a) Im Zusammenhang mit der Gründung der Ausländerinitiative Freiburg e.V. und einem Finanzierungsantrag an die Kommune wurde eine konzeptionelle Diskussion mit dem Sozial- und Jugendamt und den Wohlfahrtsverbänden ausgelöst. Es wurde festgestellt, daß die besondere Problematik der Kinder ausländischer Arbeitnehmer weitgehend übersehen worden war. Diese wurde schließlich als besonderer Tätigkeitsbereich der Ausländerinitiative definiert, die u. a. an mehreren Freiburger Schulen mit Hilfe einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme Gruppen zur Freizeitgestaltung und Hausaufgabenhilfe einrichtete.

(b) Aus dem Forschungsprojekt ist die Forschungsstelle Ausländische Arbeiterkinder an der Pädagogischen Hochschule Freiburg hervorgegangen, die die Zeitschrift *Ausländerkinder – Forum für Schule & Sozialpädagogik* herausgibt und *Workshops* zum Unterricht mit Ausländerkindern durchführt.

(c) Durch die Zusammenarbeit mit den weiteren acht Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg konnte die Freiburger Initiative so verstärkt werden, daß der fakultative Studienschwerpunkt bzw. das Erweiterungsstudium „Ausländerpädagogik“ mit Erweiterungsprüfung bei der Novellierung der Prüfungsordnung für Lehrer an Grund- und Hauptschulen (28. 11. 79) für alle Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs institutionalisiert wurde.

Die institutionellen Veränderungen erstrecken sich also sowohl auf die Veränderungen der Sozialisationsbedingungen von Ausländerkindern in Freiburg als auch auf den Bereich wissenschaftlicher Kommunikation und der Lehreraus- und -fortbildung.

## 5. Probleme und offene Fragen

(1) Im Rahmen unseres Projekts war der Zielbegriff der Integration wenig hilfreich. Er entspricht zwar dem Sicherheitsbegriff der autochthonen Bevölkerung (Entschärfung des Ausländerproblems), macht aber keine Aussagen über die Kompetenzen, die Ausländerkinder benötigen. Wir schlagen die Zielbegriffe „Handlungsfähigkeit“, „Kommunikationsfähigkeit“ (= Zweisprachigkeit) und „Reflexionsfähigkeit“ vor. Sind an dieser Trias dialektisch miteinander verbundener Ziele schulische Organisationsformen des Unterrichts als auch didaktische Entscheidungen zu orientieren?

(2) Grundsätzlich ist die Organisationsform der Vorbereitungsklasse zu problematisieren: Ist die Segregation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer von den deutschen Schülern um den Preis zu rechtfertigen, daß sie in ein bis zwei Jahren die Fähigkeit erwerben, deutsche Alltagskommunikation zu betreiben? Nehmen mit der Segregation nicht auch die Lernrückstände in den sonstigen Fächern zu? Folgende Alternative wäre zu erproben: ein Vorbereitungskurs von halbjähriger Dauer und gezielte Hilfestellungen im Regelunterricht durch den Kurslehrer im Team-Teaching mit dem Lehrer der Regelklasse im Rahmen innerer Differenzierung.



(3) Derzeit ist das Problem des Übergangs von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse ungelöst. Es besteht die Gefahr, daß sich die mit den Begriffen Kulturschock, Sprachverlust, Aggressivität und Regression oder Identitätskrise bezeichneten Schwierigkeiten beim Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse wieder einstellen.

(4) Der didaktische Baukasten zum Unterricht in Deutsch als Zweitsprache wurde in Vorbereitungsklassen der Hauptschule erprobt. Es wäre zu überprüfen, wie ein problemorientierter Sprachunterricht in Deutsch als Zweitsprache auch in Grundschulklassen realisiert werden kann, in denen Schüler spielerischer und weniger bewußt lernen.

(5) Das Problem der grammatischen Progression kann mit Hilfe der Sprechakt-Theorie vermutlich präziser gefaßt werden: Welche Sprechakte müssen Ausländerkinder im Verlauf des Integrationsprozesses beherrschen, und welche sprachlichen bzw. grammatischen Regularien werden dabei benötigt?

(6) Die Ganztagschule wäre vermutlich diejenige Schulart, die der sozialen Situation der Ausländerkinder (und deutscher Arbeiterkinder) am ehesten entspricht (2/3 ihrer Mütter sind berufstätig). Solange solche Schulen in größerem Umfang nicht bestehen, müssen Formen der Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Einrichtungen (z. B. Wohlfahrtsverbänden) entwickelt und erprobt werden, damit Ausländerkindern auch nachmittags (sprach- und integrationsfördernde) Aktivitätsangebote gemacht werden können. Der Institutionalisierungsgrad studentischer Initiativgruppenarbeit reicht oft nicht aus, um ein kontinuierliches Angebot zu gewährleisten.

(7) Ein umfassendes Konzept interkultureller Erziehung deutscher und ausländischer Schüler muß entworfen und erprobt werden: Die Schule muß sich als Ort des Zusammenlebens deutscher und ausländischer Schüler begreifen. Die Probleme und die Lebenswelt ausländischer Schüler müssen im Unterricht zur Sprache kommen. Die Bildungsinhalte müssen – wo sinnvoll – internationalisiert werden. Ausländische und deutsche Schüler müssen in solidarische Lernaktivitäten verwickelt werden. Die Schule muß sich auch als Begegnungsstätte deutscher und ausländischer Eltern verstehen. Der Lehrer sollte sich als signifikante deutsche Bezugsperson und „Integrationshelfer“ begreifen.

## *Literatur*

- BRÜGELMANN, H.: Offene Curricula. In: Z.f.Päd. 17 (1972), S. 95–118.
- BRUNER, J. S./OLVER, R. R./GREENFIELD, P. M.: Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart 1971
- ESSER, H./GAUGLER, E./NEUMANN, K.-H., et al.: Arbeitsmigration und Integration. Königstein/T. 1979.
- ESSER, H.: Aspekte der Wanderungssoziologie: Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Darmstadt 1980.
- FREIRE, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek 1973.
- FREIRE, P.: Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart 1974.
- GEHLEN, N.: Elternarbeit mit ausländischen Eltern. In: Ausländerkinder – Forum für Schule & Sozialpädagogik 1 (1980), H. 4, S. 71–88.
- GIESECKE, H.: Didaktik der politischen Bildung. Neue Ausgabe. München 1973. (a)
- GIESECKE, H.: Methodik des politischen Unterrichts. München 1973. (b)
- HOHMANN, M.: Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrer ausländischer Kinder. In: BOOS-NÜNNING, U./HOHMANN, M./REICH, H. H.: Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn 1976, S. 220–243.

- HAAG, F./KRÜGER, H./SCHWÄRZEL, W./WILDT, J. (Hrsg.): Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München 1972.
- HARTWIG, H.: Visuelle Kommunikation. Methodologische Bemerkungen zur Ableitung von Lernzielen aus dem sozialen Bereich 'Freie Zeit'. In: EHMER, H. K. (Hrsg.): Visuelle Kommunikation. Köln 1971, S. 334-339.
- HEINZE, TH./MÜLLER, E./STICKELMANN/B./ZUNNECKER, J.: Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München 1975.
- KLAFKI, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Z.f.Päd. 18 (1973), S. 487-516.
- MAAS, U./WUNDERLICH, D.: Pragmatik und sprachliches Handeln. Mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“. Frankfurt 1972.
- MENK, A.-K.: Die Ausbildung von Lehrern für ausländische Kinder in Grund- und Aufbaustudiengängen. In: HANSEN, G./KLEMM, K. (Hrsg.): Kinder ausländischer Arbeiter. Essen 1979, S. 89-100.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- NEGT, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt 1971.
- PIAGET, J.: Jean Piaget über Jean Piaget. Sein Werk aus seiner Sicht. Herausgegeben und mit einer Einführung von REINHARD FATKE. München 1981.
- PIEPHO, H.-E.: Pragmalinguistische Grundlagen der Lernzielbestimmung für den Englischunterricht auf der Sekundarstufe I. In: PELZ, M. (Hrsg.): Freiburger Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Bielefeld 1974, S. 111-117.
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied 1971.
- ROTH, W. K.: Die Situation der Ausländerkinder im Spiel- und Freizeitbereich. In: Spiel-Gut-Ausschuß (Hrsg.): Kinderspiel und Spielzeug. Ulm 1979, S. 85-108.
- ROTH, W. K.: Freizeitgestaltung mit Ausländerkindern. In: Ausländerkinder – Forum für Schule & Sozialpädagogik 1 (1980), H. 4, S. 58-70.
- ROTH, W. K./SCHMITT, G. (Hrsg.): Ausländerpädagogik. Bd. 1: Unterricht und Elternarbeit. Bd. 2: Zur sozialen Arbeit mit Familien und Kindern. Stuttgart 1981.
- SCHMITT, G.: Ausbildung von Lehrern für Ausländerkinder durch einen Studienschwerpunkt „Ausländerpädagogik“. In: Ausländerkinder – Forum für Schule & Sozialpädagogik 1 (1980), H. 1, S. 66-80. (a)
- SCHMITT, G.: Deutschunterricht in Vorbereitungsklassen und Förderkursen – Konzeption für einen didaktischen Baukasten. In: Ausländerkinder – Forum für Schule & Sozialpädagogik 1 (1980), H. 2, S. 4-32. (b)
- SCHMITT, G.: Deutsch lernen durch Handeln und Reflexion. In: Ausländerkinder in Schule und Kinderkarten 1 (1980), H. 2, S. 16-20. (c)
- WITTMANN, H.: Migrationsverhalten und ländliche Entwicklung. Saarbrücken 1979.